

Ministerium für Schule und Bildung
Herrn Staatssekretär Mathias Richter
Völklinger Straße 49
40221 Düsseldorf
poststelle@msb.nrw.de
- per E-Mail -

Korrespondenzadresse
Prof. Dr. Jochen Krautz

Bergische Universität Wuppertal
Fakultät für Design und Kunst
Gaußstr. 20
42119 Wuppertal

Tel. 0202-439-5162
Fax 0202-439-5156
krautz@uni-wuppertal.de
www.kunst.uni-wuppertal.de

04. April 2019

**Stellungnahme zum Kernlehrplan für die Sekundarstufe I Gymnasium in
Nordrhein-Westfalen KUNST
(Entwurf Verbändebeteiligung: 25.02.2019)**

von Jochen Krautz

1. Allgemeines

Der „Koalitionsvertrag für NRW 2017-2022“ formuliert: „Wir haben das Ziel, durch die Stärkung der Fachlichkeit an den Schulen die Lehrpraxis wissenschaftlicher zu machen.“ (S. 9). Entsprechend wurde ein grundlegend modifizierten Zugang zur Lehrplankonstruktion angekündigt: „Darüber hinaus werden die Lehrpläne zur Stärkung der Fachlichkeit überarbeitet und deren Kompetenzorientierung neu bewertet.“ (Ebd. S. 10)

Mit diesen Grundsätzen wurde offenbar die seit Jahren vorgetragene breite wissenschaftliche Kritik an Kompetenzorientierung und Entfachlichung von Lehrplänen und Lehrerbildung aufgegriffen (vgl. Gruschka 2015, Krautz 2015, Heer/Heinen 2019). Dies ist grundsätzlich zu begrüßen.

Entsprechend erwartet man auch für das Fach Kunst einen neuen Lehrplan, in dem fachliche Inhalte wissenschaftlich begründet und für die schulische Arbeit so ausgewiesen sind, dass sie den – gerade im Fach Kunst oft fachfremd unterrichtenden – Lehrerinnen und Lehrern eine Hilfe bei der Unterrichtsgestaltung sind. Zudem beziehen sich die Erwartungen auch auf die fachspezifische Realisierung der allgemeinen Bildungsziele. Kernlehrpläne zeigen also auf, so beschreibt es das Ministerium für Schule und Bildung selbst, welche allgemeinen Bildungsziele mit dem spezifischen Fachinhalt verfolgt werden. Schülerinnen und Schüler sollen, wie es Grundgesetz und auch das Schulgesetz des Landes NRW formulieren, zu mündigen, freien Bürgern erzogen werden, die ethisch verantwortlich, kritisch urteilend und im Sinne des Gemeinwohl gestaltend an Politik, Gesellschaft und Kultur teilnehmen.

Außerdem wird das jeweilige Fach in den Gesamtzusammenhang schulischer Grundbildung gestellt. Der KLP für das Fach Kunst entwickelt aus diesen beiden Komponenten fachbezogene Kompetenzen, die, formuliert als „Anforderungen“, am Ende der Erprobungsstufe, der achten sowie der neunten bzw. zehnten Klasse erreicht sein müssen. Dabei wird betont, dass diese Kompetenzen nicht nur fachlich relevant seien. So wird der Bogen zur Relevanz schulischer Bildung für weitere Bildungswege und auch für die Bewältigung von persönlichem und beruflichem Alltag gespannt.

2. Allgemeine Bildungsziele

Insofern ist insgesamt zunächst der Versuch zu würdigen, die allgemeinen Bildungs- und Erziehungsziele der Schule sowie die inhaltliche Dimension des Faches Kunst wieder stärker in den Lehrplan zu integrieren. Entsprechend werden zurecht Selbstbestimmung, gesellschaftliche Verantwortung und Kritikfähigkeit als Ziele betont. Doch kann die tatsächliche Verbindung dieser allgemeinen Bildungsaufgaben mit den im vorgelegten Entwurf des Kernlehrplans Kunst formulierten fachlichen Zielen nur ansatzweise als gelungen gelten.

Dass die genannten allgemeinen Ziele schnell verworfen werden, zeigen bereits die Vorbemerkungen (S. 6), in denen als Ziel der Kernlehrpläne genannt wird, die *Vergleichbarkeit und Messbarkeit* von Lernleistungen und -ergebnissen zu schaffen und zu sichern. Dabei scheint es vorrangig zu sein, Lernleistungen zu vereinheitlichen. Die gerade für das Fach Kunst wesentliche Individualität im Bildungsweg wird somit eingeschränkt. Daneben wird deutlich, dass messbare Ergebnisse nicht auf Ziele wie Mündigkeit, Verantwortung oder verstehende Teilhabe am kulturellen Leben zielen können. Gemessen werden können allein Performanzen, die aufgrund bestimmter Aufgabenstellungen sichtbar werden, die dann wiederum als Nachweis selbst nicht sichtbarer „Kompetenzen“ gelten.

Allgemeine Bildungsziele sind demnach nicht im Kernlehrplan verankert, sondern werden ausgelagert. Sie werden somit als sekundär betrachtet und nicht integriert. Dies ist auch darin begründet, dass entgegen der zitierten Willensbekundung des Koalitionsvertrags die Kompetenzorientierung nicht ansatzweise in Frage gestellt wird. Deutlich im Fokus stehen „die Sicherung des Anspruchsniveaus an der Einzelschule sowie im ganzen Land“ und die Sicherung „notwendiger Voraussetzungen für die Vergleichbarkeit von Lernergebnissen“ (S. 6).

Die *Aufgabe von (Kern-)Lehrplänen* ist jedoch nicht allein Vergleichbarkeit zu ermöglichen, sondern eine *curriculare fachliche Struktur zu entwickeln, die mit der Logik der kognitiven, seelischen und körperlichen Entwicklung von Kindern und Jugendlichen korrespondiert* (in der Kunst vor allem immer in Bezug auf die Entwicklung der Fähigkeiten von Wahrnehmung, Vorstellung und Darstellung) und dabei ausweist, *wie die Bildungsziele von Richtlinien und Verfassung im fachlichen Lernen angestrebt werden*. Die Verbindung von fachlichem Lernen mit allgemeinen Bildungszielen kann nicht als separat zu verwirklichende Aspekte gedacht werden, sondern muss in einem Lehrplan Kunst insbesondere in Hinsicht auf die Inhaltsdimension und die fachspezifische Freiheitsdimension zusammengeführt werden. D.h. im Fach Kunst lassen sich allgemeine Bildungsansprüche vorrangig anhand entsprechender, im Medium von Kunst und Gestaltung zu *bearbeitender relevanter Fragen von Selbst, Mitmensch und Mitwelt* erarbeiten (vgl. als

Beispiel Sowa/Glas/Seydel 2010). Zudem zielt das Fach gerade nicht auf Vergleichbarkeit durch Vereinheitlichung, sondern vermittelt ein spezifisches Verhältnis zu begründbarer *individueller Gestaltung in verantworteter Freiheit* (vgl. Krautz 2017, 2019).

3. Defizitäre wissenschaftliche Basis

Fachliches Lernen und damit fachliche Didaktik müssen also in Bezug auf eine curriculare fachliche und entwicklungsbezogene Struktur die Grundlage der Gestaltung von Kernlehrplänen bilden. Dabei irritiert – wiederum gerade in Bezug auf die zitierten Aussagen des Koalitionsvertrags – vor allem, dass der Lehrplan offensichtlich *keine Notiz von der entsprechenden kunstdidaktischen Forschung* nimmt, die Fragen der grundsätzlichen Fachstruktur, eines bildenden Lehrens und Lernens im Fach Kunst, sinnvoller Aufgabenkonstruktion und sogar Grundsätze der Gestaltung von Curricula bearbeitet (vgl. zuerst Sowa 2011).

Hier besteht das offensichtlich grundsätzliche Defizit, dass der neue KLP weder die schon im Fach vorgetragene Kritik an der Kompetenzorientierung (vgl. Maset 2017), noch entsprechende Analysen des alten KLP zur Kenntnis nimmt (vgl. Buschkühle 2017, S. 320-331) und die kunstpädagogische Forschung nur ausschnitthaft und einseitig mit dem Konzept „Bildkompetenz“ rezipiert. Dies wird daher als *grundsätzliches Monitum* vorgebracht: *Ein Lehrplan muss von der Breite der fachbezogenen didaktischen Forschung Kenntnis nehmen und diese einbeziehen.*

4. Fachziele und Kompetenzorientierung

Die unter „Zentrale Ziele des Faches Kunst“ (S. 7) genannten Aufgaben und Ziele sind grundsätzlich treffend und zustimmungsfähig. Es wird dem Fach richtigerweise über die fachspezifischen Aspekte hinweg eine besondere Bedeutung für die individuelle Entwicklung u.a. der kulturellen Identität der Kinder und Jugendlichen zugesprochen. Allerdings fehlt hier, dass diese Ziele im Kunstunterricht v.a. durch das *eigene Gestalten von Werken der Kunst oder der angewandten Gestaltung* und durch das *Betrachten und Verstehen solcher Werke* zu realisieren ist. Bildungsziele müssen fachbezogen konkretisiert werden, sonst bleiben sie unverbindliche Postulate.

Diese Unklarheit liegt auch in der schon kritisierten einseitigen kunstdidaktischen Basis begründet, denn mit dem weiterhin verwendeten fragwürdigen Konstrukt einer „Bildkompetenz“ als Globalziel des KLP lassen sich allgemeine Bildungsziel nicht hinreichend begründen und konkretisieren. Was unter „Bildkompetenz“ zu verstehen ist, machen auch diverse darunter summierte Teilkompetenzen nicht klarer.

Fachlich angemessen wäre, statt von einer psychischen Kompetenzdisposition schlicht vom *Herstellen von Werken der Kunst und der angewandten Gestaltung* und vom *Betrachten und Verstehen solcher Werke* als Fachzielen zu sprechen. Das wird mit „Produktion“ und „Rezeption“ zwar angedeutet, ist jedoch sehr stark rezeptiv ausgerichtet und kognitiv verengt, was man den entsprechenden „Operatoren“ entnehmen kann, die darauf gerichtet sind, „wahrzunehmen, zu beschreiben, zu analysieren, zu deuten, selbst zu gestalten und zu beurteilen.“ (S. 7) Solche Operatoren sind in nahezu jedem

Fach-Kernlehrplan zu finden, was darauf hindeutet, dass sie nicht fachbezogen gewonnen sind und nicht aus dem Fach selbst erwachsen.

Die zentrale Aufgabe des Kunstunterrichts, die ihn von anderen Fächern der Schule unterscheidet, nämlich künstlerisches bzw. bildnerisches Gestalten zu lehren und zu lernen, wird hier nur marginal angesprochen. Stattdessen werden in der weiteren Differenzierung im übrigen KLP vorrangig kognitive und reflexive „Kompetenzen“ betont, was dem gestaltungspraktischen Kern des Faches Kunst widerspricht.

Richtig dagegen wäre es, wie es auch das Vorwort formuliert, die *Fähigkeiten der anschaulichen Wahrnehmung, der bildhaften Vorstellung und der bildnerischen Darstellung und visuellen Mitteilung* in den Vordergrund zu stellen. Diese Domänen der Kunst und Kunstpädagogik müssten in einer aufeinander aufbauenden Weise gelehrt und gelernt werden, so dass sich Wahrnehmungs-, Vorstellungs- und Darstellungsfähigkeiten entlang einer curricularen Struktur bilden können.

Außerdem marginalisiert die Verkürzung auf v.a. rezeptiv-kognitive „Bildkompetenz“ die für gestaltungspraktisches Lernen zentrale Dimension der Übung (vgl. Krautz/Sowa 2013). Doch genau dabei finden bedeutende Entwicklungsprozesse der Schülerinnen und Schüler statt, die sie stetig allgemeinen und fachlichen (Bildungs-)Zielen näher bringen.

5. Kompetenzbereiche, Inhaltsfelder und Kompetenzerwartungen

Der im Schaubild auf S. 11 des KLP dargestellte Zusammenhang von Zielen, Kompetenzbereichen, Inhalten und Kompetenzerwartungen wirkt in dieser Abstraktion zunächst schlüssig: Es sollen an Inhalten Kompetenzen entwickelt werden.

Überprüft man dies genauer, bleibt schon unklar, warum unter Kompetenzen nur „Prozesse“ gefasst sind. Die Ausdifferenzierung in den weiteren Unterabschnitten macht deutlich, dass die „Prozesse“ derart allgemeine Aspekte bildnerischen Gestaltens beschreiben, dass deren Auflistung unabhängig von konkreten Arbeits- und Werkzusammenhängen unverständlich und sinnlos bleibt.

Noch problematischer sind dann die sog. „Inhaltsfelder“. Hier würde man nun Angaben dazu erwarten, welche inhaltlichen *Themen* zur Bearbeitung vorgeschlagen werden, die einerseits historisch und gegenwärtig die Kunst und die Bildwelt prägen und andererseits *zugleich* heutige Kinder und Jugendliche bewegen und für ihr Leben eine grundlegende Sinndimension besitzen.

Stattdessen ist nur zu finden, in welcher Reihenfolge kontextlose Aufgaben mit welchen Gestaltungsweisen zu bearbeiten sein könnten. Es handelt sich allein um Formalismen der Bildgestaltung, wie sie dann ab S. 18 ausformuliert sind. *Formale Mittel der Bildgestaltung sind aber keine Inhalte!* Form ist immer nur in Bezug auf einen Inhalt bzw. eine Darstellungsintention sinnvoll zu bearbeiten. So aber werden nun Methoden zu Inhalten, was keine verstehende und sinnbildende Auseinandersetzung mit einem Inhalt im Gestalten und Verstehen ermöglicht. Derart wird Kunstunterricht im Wortsinne sinnlos, was leider allerorten in der Realität zu beobachten ist und im Fach vielfältig als das späte

Erbe des formalen Kunstunterrichts der 1960er Jahre kritisiert wurde und wird.¹ Der KLP legt diesen inhaltsleeren Formalismus weiterhin nahe und legitimiert ihn neu in Verbindung mit der Kompetenzorientierung.

Das neu hinzugekommene „*Inhaltsfeld 3: Gestaltungsfelder in Funktionszusammenhängen*“ (S. 15f.) scheint auf diesen Mangel zu reagieren, weil es immerhin versucht, Bildern Funktionen zuzuschreiben, also über den Formalismus hinauszugehen. Allerdings irritieren die dann vorgenommenen Zuordnungen in ihrer Willkürlichkeit und widersprechen jeder fachwissenschaftlichen Logik: Zwar haben Malerei, Grafik und Fotografie sicherlich auch „narrative, dokumentierende und expressive Funktionen“ – aber wie ist diese Eingrenzung begründet? Und warum haben ausgerechnet Plastik und Architektur „fiktional-visionäre Funktionen“? Hat Architektur nicht mindestens auch und meist sogar zuerst funktionale und dienende Aufgaben und dann noch eine ästhetische Dimension? Und was wäre dann „visionäre Plastik“? Doch auch Film v.a. als „persuasiv“ zu betrachten, wird der Breite des Mediums in keiner Weise gerecht.

Die daraus erwachsende Inkohärenz des Lehrplans wird am Beispiel deutlich: Auf S. 21 wird für die Schüler der Unterstufe für den Bereich Plastik „Fiktion/Vision (Generierung von Vorstellungs- und Fantasiebildern als Neuschöpfung; Visualisierung von Wunschvorstellungen oder von Übernatürlichem) in dreidimensionalen Gestaltungen“ als Schwerpunkt geltend gemacht. Dazu werden auf S. 19 „aufbauenden Verfahren“ als Gestaltungsweisen vorgegeben. Aufbauende Verfahren in der Plastik sind anspruchsvoll. Sie lassen sich z.B. sinnvoll mit Gefäßkeramik verbinden, also einem funktionalen und dekorativen Zweck. Der ist gerade nicht „fiktional und visionär“. Wie man nun „Wunschvorstellungen“ oder „Übernatürliches“ in Aufbautechnik darstellen soll, bleibt unklar und legt dilettierendes Umgehen mit dem Material Ton nahe. Das Beispiel zeigt die fachliche wie entwicklungspsychologische Fragwürdigkeit mancher Teile der Lehrplankonstruktion.

Dies gilt jedoch nicht durchgängig: Andere Verbindungen wie etwa die von „Malerei/Grafik/Fotografie“ und „Narration (bildnerisch verdichtete Darstellung von Handlungsabläufen und -zusammenhängen) in zweidimensionalen analogen und digitalen Gestaltungen“ (S. 21) entspricht der Erzählfreude der Schülerinnen und Schüler dieses Alters und bindet fachlich sinnvoll digitale Gestaltungsmöglichkeiten ein.

6. Kompetenzbereich Rezeption

Die stark kunstwissenschaftlich ausgerichtete Ausdifferenzierung der Kompetenzen im Bereich der Bildrezeption (S. 19f. und 26) unterstreicht die kognitive Schlagseite des KLP. Die sowohl für die Unter- wie Mittelstufe verwendeten „Operatoren“ „beschreiben, erläutern, analysieren, untersuchen, bewerten“ usw. legen einen sehr distanzierten, analytischen Zu- und Umgang mit Kunstwerken nahe. Das ist für die Unterstufe fragwürdig, für das Ende der Sekundarstufe I in Teilen berechtigt, insofern hier auf die gymnasiale Oberstufe vorbereitet wird. Doch ist in beiden Stufen zu ergänzen, dass Bilder, und gerade Bilder der Kunst, genauso und meist zuerst durch einen affektiven

¹ So etwa Hans-Günther Richter schon 1981, S. 132: „Damit bleibt die Betrachtung von Bedeutung, Sinn, Wert einer ästhetischen Nachricht außer acht: Der Satz, die *künstlerische Form*, wird buchstabiert, aber nicht gelesen.“

und ganzheitlichen Zugang erschlossen werden. Denn wozu sollen Analysen dienen, wenn nicht klar ist, wie ein Bild eigentlich wirkt und warum es sich lohnen könnte, sich damit näher zu beschäftigen? (vgl. Heinen 2018)

An der Stelle wird exemplarisch deutlich, wie Fachgegenstände zum Trainingsmaterial für „Kompetenzen“ mutieren, dabei aber ihren inhaltlichen Sinn zu verlieren drohen. Die Realisation der eingangs des KLP postulierten Bildungsziele ist aber davon abhängig, dass Schülerinnen und Schüler den Fachgegenständen überhaupt einen für sie relevanten Sinn entnehmen und zuschreiben können. Erleben und Verstehen von Kunst müssen sich altersangemessen verbinden und das wiederum an Themen und Inhalten, die für die Kunst repräsentativ wie für Problemstellungen exemplarisch sind, die auch – wie auf S. 9 gefordert – die Lebenswelt der Schüler betreffen.²

7. Lernerfolgsüberprüfung

Die ab S. 30 ausgeführten Hinweise zur „Lernerfolgsüberprüfung“ folgen einer kompetenzorientierten Output-Logik und sind fachlich unangemessen. Die zentrale Form der Überprüfung von „Lernerfolg“ im Kunstunterricht sollten die Werke der Schülerinnen und Schüler sein. An diesen kann man Lernerfolg ablesen, im Gespräch mit den Schülern evaluieren und schließlich auch bewerten und benoten (vgl. Krautz 2017). Die Vielzahl der „Überprüfungsformen“ verdeckt diese zentrale Aufgabe des Kunstunterrichts. Hier wäre klar zu akzentuieren, was hauptsächliche und nebensächliche Formen sind.

8. Desiderate und Folgerungen

Trotz einiger zu würdiger Versuche gelingt es dem neuen KLP leider nicht, die lange und vielfach kritisierten Probleme der Kompetenzorientierung und die innerfachlichen Fehlentwicklungen zu korrigieren, obwohl dies durch entsprechende wissenschaftliche Expertise und auch auf Basis schon ausgearbeiteter Lehrmittel (vgl. z.B. Glas/Sowa/Seydel 2010) gut möglich gewesen wäre. Auch verwundert, dass der im Koalitionsvertrag formulierte Anspruch von Fachlichkeit und Wissenschaftlichkeit nicht eingelöst wurde.

Zusammenfassend muss als fundamentales Defizit festgestellt werden, dass der neue KLP trotz einiger Bemühungen darum weiterhin nicht die Grundanforderungen an einen auf Bildung und Erziehung zielenden Lehrplan erfüllt:

Es fehlt eine nicht kompetenztheoretisch, sondern kunstfachlich begründete gattungs- und themenbezogene curriculare Struktur, die die Logik der Sache des bildnerischen Gestaltens und Verstehens von Bildern mit der Entwicklungslogik der Kinder und Jugendlichen verbindet.

Die Mängel des Lehrplans sind insgesamt so gravierend, dass die Neufassung des Lehrplans Kunst auszusetzen und eine vollständige Neukonzeption mit Unterstützung durch entsprechende fachliche Expertise vorzunehmen ist. Es ist problemlos möglich, bis auf weiteres den alten G8-Kernlehrplan in Kraft zu lassen, da dieser sich eben nur wenig von der neuen Version unterscheidet.

² Auch dies ist in der Fachgeschichte längst erarbeitet und gesichert gewesen (vgl. z.B. Meyers 1961), wird hier aber vergessen, statt es als bildendes Prinzip zeitgemäß zu aktualisieren.

Literatur

- Buschkühle, Carl-Peter (2017): Künstlerische Bildung. Theorie und Praxis einer künstlerischen Kunstpädagogik. Oberhausen.
- Gruschka, Andreas (2015): Der Bildungs-Rat der Gesellschaft für Bildung und Wissen Vorgelegt nach längerer Konsultation vom Präsidenten der Gesellschaft für Bildung und Wissen. Opladen/Berlin/Toronto (https://bildung-wissen.eu/wp-content/uploads/2015/06/gruschka_bildundgs_rat.pdf)
- Heer, Michaela/Heinen, Ulrich (Hrsg.) (2019): Die Stimmen der Fächer hören. Fachprofil und Bildungsanspruch in der Lehrerbildung. Paderborn.
- Heinen, Ulrich (2018): Werkanalyse als Erklären von Wirkungen. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 6, S. 17–21.
- Koalitionsvertrag für NRW 2017-2022 (https://www.cdu-nrw.de/sites/default/files/media/docs/nrwkoalition_koalitionsvertrag_fuer_nordrhein-westfalen_2017_-_2022.pdf)
- Krautz, Jochen/Sowa, Hubert (2013): Lernen – Üben – Können. Kunst+Unterricht. H. 369/379.
- Krautz, Jochen (2015): Kompetenzen machen unmündig. Eine zusammenfassende Kritik zuhanden der demokratischen Öffentlichkeit. Streitschriften zur Bildung 1. Hrsg. v. d. Fachgruppe Grundschulen der GEW Berlin (https://www.gew-berlin.de/public/media/20150622_streit1-kompetenzen.pdf)
- Krautz, Jochen (2017): Gestalten als Geltungsprüfung. Zur konstitutiven Bedeutung von Relationalität für den Gegenstand der Kunstpädagogik. In: Krautz, Jochen (Hrsg.): Beziehungsweisen und Bezogenheiten. Relationalität in Pädagogik, Kunst und Kunstpädagogik. Schriftenreihe IMAGO — Forschungsverbund Kunstpädagogik. Bd. 4. München, S. 529-558.
- Krautz, Jochen (2019): Planen von Kunstunterricht. Ein fachgeschichtlicher Problemaufriss in systematischer Absicht. In: IMAGO. Zeitschrift für Kunstpädagogik. H. 8, S. 37–76.
- Maset, Pierangelo (2017): Schwarze Pädagogik 4.0. Das Fach Kunst im Sog von Kompetenzorientierung und Digitalisierung. In: BDK-Mitteilungen. H. 1, S. 24-27.
- Meyers, Hans (1961): Wir erleben Kunstwerke. Wege kind- und jugendgemäßer Kunstbetrachtung. Oberursel/Ts.
- Richter, Hans-Günther (1981): Geschichte der Kunstdidaktik. Konzepte zur Verwirklichung von ästhetischer Erziehung seit 1880. Düsseldorf.
- Sowa, Hubert/Glas, Alexander/Seydel, Fritz (Hrsg.) (2010): KUNST Arbeitsbuch 2. 8.-10. Schuljahr. Stuttgart und Velber.
- Sowa, Hubert (2011): Grundlagen der Kunstpädagogik – anthropologisch und hermeneutisch. Favorite - Schriften zur Kunstpädagogik Bd. 5, Ludwigsburg.